

Literatura y otros
lenguajes



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Teoría de los modelos de mundo:
lectura literaria y posibilidades didácticas****Theory of world's model: through literary education and didactic possibilities**Leyla Danae Torres-Bravo* **Resumen**

En este trabajo se pretende poner en evidencia las posibilidades didácticas que, a nuestro juicio, se derivan de los principales postulados de la *teoría de los modelos de mundo*, de Manuel Asensi. A partir de su revisión, creemos que también resulta relevante dejar aquí constancia acerca de su relación implícita con el pensamiento crítico, pero igualmente de aspectos que están ligados entre los niveles de la competencia con los tipos de pensamiento formulados por la *teoría dual de razonamiento*. La propuesta de Asensi, en particular, respalda el análisis crítico del discurso, empleando para tal efecto, la detección de su silogismo y sus modelos de mundo declarados u ocultos en discursos presentes en una obra o filme. De esta forma, adquiere sentido su incorporación en la literatura escolar, porque la teoría, en definitiva, dialoga con referentes cognitivos y educativos que atienden de un modo directo o indirecto tanto las representaciones mentales, como la motivación del lector cuando analiza el discurso literario.

Palabras clave: didáctica, teoría de los modelos de mundo, teoría dual de razonamiento, pensamiento crítico, competencia literaria.

Abstract

In this paper, I propose to analyze the didactics possibilities that are derived of the criticism as a sabotage or world's models exposed by Manuel Asensi. In this respect, it seems to be relevant to register its relation to Critical Thinking, as well as aspects that are linked between of the competence levels to the kinds of the Dual Process Theory. In particular, Asensi's proposal supports the critical analysis of the discourse through the detection of its syllogism and its explicit or hidden world's models in a literary work or a film. Thus, its incorporation in literature teaching make sense because the theory, in short, dialogues with cognitive and educational referents paying attention way to both mental representation and reader's motivation it analyzes literary discourse.

Keywords: didactics, theory of world's model, dual-process theory, critical thinking, literary competence.

* Doctora por la Universidad de Alcalá, España. Académica en el Instituto de Estudios Humanísticos "Juan Ignacio Molina" de la Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: ltorres@utalca.cl

Cómo citar: Torres-Bravo, L. D. (2020). Teoría de los modelos de mundo: lectura literaria y posibilidades didácticas. *Enunciación*, 25(2), 292-305. <https://doi.org/10.14483/22486798.16634>

Artículo recibido: 9 de julio de 2020; aprobado: 5 de agosto de 2020

Introducción

Como se sabe, las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las ciencias humanas intentan conseguir, dentro o fuera de la educación formal, que los sujetos adquieran y ocupen un pensamiento más complejo, y no solo literal en la interpretación crítica de los discursos. Empero, ello no resulta sencillo, puesto que se trata de una compleja y alta capacidad cognitiva que se conecta con el pensamiento crítico. No es difícil notar, entonces, que su trasfondo sea el significar y dar cabida a los diversos enfoques de la realidad circundante, en vista de entender sus distintas representaciones visuales y discursivas. En este sentido, lo que nos interesa precisar aquí es la conexión cognitiva que, en estos términos y según nuestro parecer, se articula entre el pensamiento crítico, la teoría dual de razonamiento y la competencia literaria. Considerando lo anterior, decimos que esto se ratifica mediante la defensa y puesta en práctica de formas de pensamiento que responden a un análisis más pormenorizado del discurso. Aquí, sostenemos también lo oportuno que resulta entrelazar dichos planteamientos con el campo de acción que guía el discurso y su relación con la consecución de un lector competente. Por medio de este enlace, sumamos las ideas precedentes a la teoría de Asensi, pues esta abre paso y hace referencia directa a su prioridad por captar el interés del sujeto y su interacción con el texto. Con ello, la teoría refleja su abierta intencionalidad de análisis sobre el discurso y el mensaje que se relaciona con las dimensiones socioculturales, ideológicas y afectivas, entre otras. Digamos, entonces, que esto se traduce al vínculo comunicativo que se da entre el silogismo del texto¹ y la posición que asume el lector. Especialmente, cuando es posible observar si, por un lado, se trata de un sujeto interesado, o no, en cuestionar las premisas explícitas del relato y si, por otro, atiende esas que el discurso le oculta.

¹ Asensi define el concepto con las siguientes palabras: “el mecanismo que media entre el sujeto que lee, mira u oye, y un discurso es el silogismo, el cual permite el paso del nivel textual universal al nivel particular y mundano del receptor o receptora” (2013, p. 23).

Por eso, según Calafell Sala (2014), la teoría dispone de un potencial analítico de amplio alcance metodológico. En efecto, la autora considera que allí esta ofrece una interesante y más operativa estrategia que le permite desplegar distintas formas críticas para enfrentar no solo la diversidad de discursos inmersos en la literatura, la filosofía, el arte o la historia, sino, ante todo, por su indagación acerca del ocultamiento o exhibición de mensajes escritos y audiovisuales. De este modo, su acción analítica está orientada, en términos específicos, a la detección de silogismos. Lo que se refuerza en lo siguiente: “el silogismo imaginario propio de la literatura y el arte posee la capacidad apelativa, incitativa y performativa de modificar la subjetividad y comportamiento de quienes entran en contacto con esos dispositivos” (Asensi, 2014, p. 10).

El propósito de este trabajo consiste en demostrar que la *teoría de la crítica como sabotaje* (Asensi, 2007, 2011, 2013) o *teoría de los modelos de mundo* (Asensi, 2016, 2018), dispone de un alto potencial didáctico. Desde este contexto, podemos dar comienzo a una intensa propuesta de análisis del discurso que resulta adecuada para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Y de ahí proviene la conexión que ponemos en evidencia con respecto a sus implicaciones pedagógicas, la cual estriba en el hecho de que los principales enunciados de la teoría, según nuestra visión, pueden, asimismo, aplicarse a la lectura literaria dentro de la educación formal. En este sentido, y a modo de ilustración, realizamos una selección de artículos de análisis literario que utilizan –y otros que no ocupan– la teoría, los cuales han sido publicados en revistas indexadas. Todo ello tiene como objeto argumentar el modo en que es posible enfocar la teoría en términos didácticos.

Competencia literaria, teoría dual de razonamiento y teoría de los modelos de mundo

Antes de comenzar la revisión de las posibilidades didácticas que tiene la teoría de Manuel Asensi, creemos oportuno, en primera instancia,

evidenciar, a grandes rasgos, la enorme dificultad que, hasta ahora, conlleva la noción de competencia² literaria dentro del contexto educativo. Por otra parte, también resulta de especial interés, en este apartado, explorar su vínculo con la teoría dual de razonamiento. Lo que se atestigua cuando el lector aplica, en términos cognitivos, sus aspectos comunicativos e intertextuales.

En torno a la competencia literaria, adviértase que lo cognitivo y también lo sociocultural, de algún modo, enfilan todo el universo textual que contiene, por un lado, las habilidades lingüísticas y, por otro, la interacción extralingüística dispuesta entre el texto y el lector (Mendoza, 1998). De acuerdo con esta premisa, se habla aquí de una recepción reconstructiva, porque hace referencia a un atributo cognitivo donde, evidentemente, el sujeto es quien impacta sobre sus propias representaciones. De este modo, también es el lector el encargado de revelar con su entendimiento el mensaje declarado o implícito de una obra cualquiera (Mendoza, 2010). Y en este marco es donde, precisamente, se expresa toda una intensa búsqueda por conseguir un lector competente. Cuestión que trae consigo no solo alcanzar una interpretación literal del mensaje, sino también incorporar un entendimiento del eje del relato.

Además, la definición que Rienda (2014) ofrece de la competencia literaria pone de manifiesto que su objetivo es “la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria” (p. 773). Entonces, se destaca que, a través de la competencia literaria, el manejo pedagógico del intertexto cobra todo su sentido. En especial, cuando le otorga al sujeto lector un espacio destacado y dinámico por medio de la intencionalidad expuesta en las actividades de aprendizaje. También, es claro que, mediante su valor didáctico, es posible conectar el modelo de mundo textual con

la realidad expresada en las creencias del sujeto y en sus valores socioculturales.

De acuerdo con lo señalado, el asunto que se desprende y que nos interesa de la competencia literaria tiene relación directa con la idea que, según nuestra visión, comparte el pensamiento crítico con los postulados de la teoría de Asensi.

En principio, si tomamos en cuenta los aspectos esenciales que dan paso a la formulación de la teoría, hallamos los siguientes: en primer lugar, se sitúa tanto la detección como la exhibición de aquellas dinámicas y formas de poder oculto o evidente que, en términos específicos, están establecidas entre los diferentes ejes discursivos que las sustentan. Lo que hace suyo la teoría, en especial, cuando dice que su tarea consiste en “analizar los silogismos y los modelos de mundo incitativos en diferentes géneros y textos” (Asensi, 2011, p. 89). En este escenario aparece la estampa autoral, la cual se expresa mediante su efecto de manipulación. De este modo, se evidencia su acción sobre las técnicas literarias, y así se constituye en un punto de referencia para la construcción de las representaciones literarias (García Landa, 1998).

En segundo lugar, para la teoría de los modelos de mundo, el rasgo que afianza y determina su análisis del texto es el proceso de subjetividad del lector, pero en conjunción con su efecto modelizador, dado que reside en una abierta conexión previa con la realidad circundante (Asensi, 2016). Muestra de ello es el vínculo que entabla el escritor con el lector, en el que el primero le transmite al segundo un sentido propio y crítico para rebatir o aceptar el discurso del relato. La manera en que Asensi toma en consideración el plano autoral se manifiesta mediante la noción de modelo de mundo textual³. Así, el modelo de mundo textual o discursivo pasa a ser el espacio de conexión del discurso de la obra con el modelo de mundo real⁴

2 Véase para entender este concepto, la definición aportada por López Gómez: “la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (2016, p. 316).

3 La teoría define el concepto de mundo textual o discursivo como una referencia directa o indirecta al mundo real, la que viene dada por la estructura silogística del discurso, es decir, por sus tesis o premisas que envuelven su discurso (Asensi, 2018).

4 Para la teoría, el modelo de mundo se refiere a todo aquel discurso que está inserto en el texto o filme. El que, a la vez, se interrelaciona con el modelo de mundo real o referencial. Desde este punto de vista, se entiende que

y, desde ahí, se expresa su capacidad para modelar o alterar la subjetividad del lector (Asensi, 2018).

Asimismo, resulta oportuno advertir que la literatura en sí misma instala representaciones de la realidad, puesto que, al tratarse de un discurso tanto social como cultural, puede dar cuenta de una relación directa con los imaginarios del autor (Saganogo, 2007). Se trata, en suma, de una perspectiva cuyo proceder engloba el discurso que encarna la visión del autor frente al mundo, como fenómeno que acompaña sus técnicas literarias.

Ahora bien, como hemos visto, la figura del lector es también valiosa en la teoría. Cuestión que observamos, en especial, por medio de la reducción alegórica de la cual habla Asensi. En tal sentido, hay que precisar que dicho concepto hace referencia a la manera con la que el sujeto que lee u observa un filme transfiere el modelo de mundo textual hacia su propio modelo de pensamiento. Empero, para que la reducción alegórica se haga efectiva, se requiere que el sujeto acepte el modelo de mundo que le transmite la obra. Por consiguiente, se advierte que el lector o espectador es quien debe, justamente, involucrarse con cierta o gran emoción ante el relato y sus discursos; algo que, a su vez, le impulsa a movilizar u obstaculizar sus patrones de pensamiento. Esto último, obviamente, debiese estar en plena concordancia, por un lado, con el modelo de mundo textual y, por otro, con las creencias previas del sujeto que, en efecto, han sido dispuestas en torno a la temática del relato. No obstante, desde la perspectiva contraria, el sujeto optará por rechazar el modelo de mundo que se emite en el texto o filme (Asensi, 2018).

Más allá de esto, podemos advertir un tercer pilar en la teoría, aquel que tiene que ver con el rastreo y vínculo que, para nosotros, implica el pensamiento crítico. Ante lo expuesto, hacemos hincapié en las experiencias literarias que se anteponen al desafío didáctico de acotar una propuesta enfocada hacia el logro de un análisis más

específico del discurso, pero sin perder de vista el interés que tiene la implicación del lector. Encontramos aquí una posibilidad de vislumbrar el modo en que la teoría de Asensi se vincula con la teoría dual de razonamiento, al igual que con la competencia literaria.

En tal sentido, y para nuestra visión, resulta clarificadora la perspectiva que exponen Mendoza y Pascual (1998) acerca de la competencia literaria, desde la que se desprenden sus dos niveles específicos. De esta manera, el primer nivel estriba en un acercamiento inicial y valorativo del relato, que se configura y enlaza de forma directa con el conocimiento intuitivo. Por su lado, el segundo nivel recoge el conocimiento consciente, que reside en el avance de su aprendizaje sociocultural y que se deriva de la instrucción formal. Con respecto a este asunto y, considerando la teoría dual de razonamiento, destacamos su cercanía con lo antes dicho por Mendoza y Pascual.

Como especifica la teoría dual de razonamiento, cabe distinguir dos tipos de pensamiento que definen la actividad intelectual humana, a saber: a) la que se da en el sistema 1 y b) la que se da en el sistema 2. De esta manera, el sistema 1 advierte con claridad que le compete el procesamiento intuitivo de la información, desde el cual se facilita no solo que se realicen inferencias rápidas, sino que también se utilicen heurísticos. En el caso del sistema 2, lo que resulta distintivo es que atiende el ámbito analítico, donde se centra la resolución más lenta y, en efecto, minuciosa de la información. Esto significa, en términos generales, que dicho sistema instala la posibilidad concreta de realizar inferencias lógicas (Evans, 2008; Evans y Stanovich, 2013; Kahneman, 2013; López-Astorga, 2011, 2012, 2013, 2016; Reyna, 2004; Stanovich, 2012; Stanovich y Toplak, 2012).

No cabe duda de que estamos ante una relación nítida entre las dos formulaciones teóricas, aunque, ciertamente, mostrando que detrás del proceso de razonamiento humano están, asimismo, implicados aspectos afectivos que repercuten en la dimensión pedagógica-didáctica, como la

el modelo de mundo del texto es un reflejo parcial del modelo de mundo referencial. El resultado de ello será el modelo de mundo del lector que es, por cierto, creado y ajustado en el mundo psíquico del lector o espectador (Asensi, 2018).

motivación del sujeto y sus conocimientos previos. Igualmente, resulta conveniente decir que tanto el razonamiento mostrado por el sistema 2 como el segundo nivel de competencia literaria, son altamente pertinentes para el estudio de los mensajes que, de hecho, se ocultan o exhiben a través de un texto literario. En suma, podemos ver que, en el segundo nivel de competencia literaria y en el sistema 2 de la teoría dual de razonamiento, se relaciona con el proceso analítico de carácter discursivo que, precisamente, avala con sus postulados la teoría de Asensi.

Como se observa, también existe, en ambas, un vínculo evidente con la lectura literaria y con el pensamiento crítico. Por esta razón, creemos que es altamente necesario extender su acercamiento hacia los aspectos analíticos que son parte de la teoría de los modelos de mundo. Así, por medio de estos se enfatiza en la búsqueda de un lector crítico y empoderado en su lectura literaria. Desde este punto de vista, resulta pertinente delimitar dónde radica el vínculo entre los diversos tipos de análisis literarios y los enfoques antes mencionados. En este sentido, la posibilidad de alcanzar una definición con respecto al camino a seguir, sin duda, resulta muy relevante para trabajar la lectura literaria desde la educación formal.

Téngase en cuenta al respecto que, dentro de los estudios literarios, el análisis de discurso ha tenido una escasa consideración, sumándose, asimismo, el lugar otorgado a la didáctica de la literatura. En tal sentido, para [Maingueneau \(2018\)](#), uno de los factores que emerge como problemática para el análisis literario es, evidentemente, el paradigma hermenéutico⁵. Esto último, porque este se ha visto configurado en torno a las singularidades y finalidades que, en su conjunto y de manera

directa, apoyan el reduccionismo defendido por las comunidades científicas a través de sus especialistas literarios. Cuestión que, en efecto, también se observa mediante el avance del paradigma discursivo⁶, en el cual consagra todo el aporte analítico procedente tanto de las ciencias humanas como de las ciencias sociales. A partir de ello, resulta incuestionable que su ámbito de acción confluya con otros tipos de textos y discursos que, de hecho, denotan un alto y un cada vez más creciente interés por captar un análisis literario de carácter interdisciplinario. Es así como de igual modo se añade, según la autora, una perspectiva más orientada hacia la historicidad y que, en definitiva, es la que evidentemente conduce el estudio de la narrativa literaria.

De esta forma, el pensamiento crítico aparece como referente dinámico que sugiere una nueva mirada sobre la lectura literaria. A la luz de esto, surgen algunas interesantes propuestas que se expresan, sobre todo, en torno a la enseñanza de la literatura y, que son consideradas, por su lado, tanto en [Mansilla \(2003\)](#) como en [Cárdenas Paéz \(2004, 2009\)](#).

Téngase en cuenta lo que afirma [Mansilla \(2003\)](#) acerca de que la literatura es un discurso de la realidad, que implica una negociación semiótica entre el texto y su lector. Al referirse a la competencia literaria y a su enseñanza, él declara que existen tres grandes objetivos para este tipo de competencia. El primero busca rectificar la ingenuidad lectora del estudiantado. Dicho de otra manera, en este, se trata de establecer un acercamiento cognitivo y emocional del lector con la obra, desde una lectura literaria respaldada en la experiencia y en la complejidad, que conducen el devenir humano. El segundo tiene como objeto visibilizar cómo se puede, en la heterogeneidad de las obras, llegar a identificar sus representaciones literarias, posibilitando así que el estudiantado pueda, en consecuencia, desligarse del lector ingenuo. Y el último pretende que los estudiantes alcancen un

5 En términos de la teoría literaria, la hermenéutica, como tal, deviene de la filosofía, expuesta por autores como Ricoeur y Gadamer, principalmente. De este modo, el paradigma hermenéutico en la literatura atraviesa el análisis literario solo en referencia directa a la interpretación que se puede obtener desde el interior del texto, como expresa Maingueneau. Cabe decir que, en el ámbito literario, la hermenéutica ha sido cada vez más criticada por establecer un alejamiento respecto a otros aspectos trascendentes a considerar dentro del análisis literario, a saber: a) la intencionalidad del autor, b) el contexto de producción de la obra, c) el receptor y d) su conexión con el mundo real (Garrido, 2004).

6 El paradigma discursivo es el “que aprehende el discurso literario como una red de prácticas históricamente situadas” ([Maingueneau, 2018](#))

incremento de sus saberes culturales y de su lectura literaria, por medio de un nivel interpretativo más amplio, pero en lo referente al plano de análisis narrativo y abarcando con ello a diversos tipos de obras. En resumen, el autor habla de la consecución de un verdadero diálogo entre el lector y la obra, especialmente equilibrado de sus aspectos semióticos y lingüísticos, capaz de procurar, asimismo, una lectura literaria que adopte y destaque de mejor manera el discurso sobre el mundo.

Resulta, también, pertinente lo expuesto por [Cárdenas \(2004\)](#) frente al asunto, porque considera que las operaciones del pensamiento lógico y analógico son importantes, debido a que favorecen la entrada de aprendizajes que dan coherencia y complejidad a las diversas propuestas de análisis literario. Lo que se muestra tanto en la fundamentación estética como en el gusto por la lectura, aspectos que, además, actúan como claves para el análisis narrativo. Por esto, según su visión, la aplicación de una nueva lectura literaria debe recaer en la enseñanza de la literatura. De este modo y, ante todo, según agrega, sería beneficioso la inclusión de elementos éticos y estéticos, además de cognoscitivos, sobre todo para el análisis un tanto más global y focalizado de las obras literarias ([Cárdenas, 2004, 2009](#)).

A los aspectos anteriores, es posible incorporar también la visión que [García Única \(2019\)](#), señala con respecto a la relación que se establece entre la educación literaria y el enfoque por competencias o enfoque comunicativo. En tal sentido, valga como muestra el juicio negativo que el autor expone sobre este último enfoque, el de competencias, debido a que este no estimula el pensamiento crítico. De igual modo, como él pone de relieve, la educación literaria debiese estar, por cierto, más alejada de la mera adquisición de competencias múltiples. Respondiendo así a un aprendizaje escolar que, en términos específicos, sea formulado de un modo más consciente y desligado del tiempo, pero también de los parámetros de eficacia resultantes del mercado laboral y de sus ajustes sobre la actual vida social.

Ante lo expuesto, coincidimos, por tanto, con los planteamientos que efectúan los autores, especialmente en lo referido a la mirada global del enfoque de competencias, así como a los nuevos espacios y aspectos de su análisis narrativo que se deben contemplar en la educación y en la enseñanza de la literatura. De esta forma, nos parece interesante y oportuno recurrir a la revisión de algunas de las más recientes teorías literarias y cognitivas, pero también teniendo en cuenta lo que habla la pedagogía y la didáctica, puesto que son todas altamente necesarias para su articulación en la educación formal. Conforme a ello, creemos que se abre la posibilidad de estudiar el alcance didáctico de la teoría.

Posibilidades didácticas de la teoría en la educación literaria

Una vez revisados los principales postulados de la teoría, al igual que su relación con la competencia literaria, el pensamiento crítico y la teoría dual de razonamiento, damos inicio a la reflexión en torno a sus posibilidades didácticas. Para llevar a cabo esta tarea, partimos del propósito de establecer, en primera instancia, una categorización simple, en función o no de la teoría, respecto a una serie de artículos académicos del ámbito literario que, de hecho, están disponibles para libre acceso dentro de las revistas del área. Por eso, en esta sección revisamos dos series de trabajos. Por esta razón, la primera categoría está conformada por tres artículos, en cuyos análisis literarios no se aplica y tampoco se hace mención alguna a la teoría de los modelos de mundo de Manuel Asensi.

La novela que abre esta revisión, *El perfume. Historia de un asesino*, de Patrick Süskind, es explicada y analizada, desde una mirada diferente, por las autoras María Cristina [Santana Quintana \(2006\)](#) y María Victoria [Gaspar Verdú \(2007\)](#). En *Cautiverio feliz*, de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, Eduardo [Barraza Jara \(2012\)](#) recurre al análisis de la voz narrativa del cautivo español, que revela su potente y, a la vez, cambiante relación con sus captores durante la guerra de Arauco.

De esta forma, por medio del trabajo de [Gaspar \(2007\)](#), se puede constatar cómo a partir de la aplicación de metáforas y de otras figuras retóricas, Süskind forja con especial detenimiento sus significados, sobre todo gracias al cronotopo del relato. Todo esto es lo que subyace a la eficacia de su mensaje, porque deja rastrear a su lector tanto la semántica negativa como la semántica positiva del cuerpo y de la naturaleza. Dicha modalidad narrativa, apunta también a la superposición de hechos y escenas cuya frecuencia, en particular, se observa a través de la metáfora. Con ello, el autor es quien muestra una descripción intensa y minuciosa de la época. Así pues, la nueva lectura de Gaspar se visibiliza cuando habla que el escritor confiere un valor sociohistórico al mensaje metafórico y, desde ahí, amplía los alcances cotidianos de la obra, entrelazándolo así con la subjetividad del lector. En resumen, el escenario simbólico se articula y hace visible mediante la descripción de situaciones y sensaciones que Süskind desarrolla en torno a la presencia grotesca del perfumista, pero también cuando enfatiza sobre el olor con el cual se impregna al mundo y a las personas.

Desde una posición analítica diferente, [Santana \(2006\)](#) pone de manifiesto el amplio desprecio con el que Süskind da cuenta, en términos literarios, filosóficos e históricos, de la sociedad ilustrada y moderna. En tal sentido, la autora explica que esta particularidad viene dada por el fuerte cuestionamiento que el escritor otorga a todo el aparataje que sostiene a la modernidad. Resulta, entonces, evidente para ella que, en *El perfume*, se antepone de forma generalizada aquel rechazo simbólico que hace suyo la posmodernidad. Como se aprecia, en el relato se plasma la dura realidad social que, a través suyo, aparece reflejada por medio de la precariedad y del hedor ambiental. Así pues, Süskind, traza una acotada y dramática descripción del contraste de la sociedad moderna, con la que consigue perturbar las emociones y el pensamiento crítico del lector. Por lo mismo, podemos vislumbrar que más allá de sus alcances literarios, lo cierto es que esta novela continúa siendo, hasta

ahora, una reiterada fuente de inspiración para ciertas adaptaciones fílmicas de películas o de series de formato televisivo.

Ahora bien, en cuanto a su tratamiento didáctico es posible decir que *El perfume* dispone, como hemos visto, de amplios y profundos marcos de profundización tanto literarios como históricos, al igual que filosóficos. A partir de estos, consideramos adecuado incluir en su análisis literario las tesis de la teoría de Asensi. Aporta a ello, sin duda, el intenso rechazo de Süskind a la modernidad. Por esto, resulta pertinente involucrar al estudiantado en su análisis, siguiendo, para tal efecto, la lógica de búsqueda de su silogismo y su modelo de mundo textual, puesto que ambos son transmitidos en sus discursos metafóricos y socioculturales dentro de su contexto histórico. De este modo, por ejemplo, sería oportuno revisar pasajes concretos que den cuenta del modelo de mundo y su fuerte denuncia sobre las potentes precariedades sociales y exclusiones que aquejan a la época en cuestión. Como indicamos anteriormente, para Süskind, en la modernidad, opera una evidente contradicción establecida entre el progreso y la precariedad social. Como dice [Ferrús \(2013\)](#), la teoría de Asensi permite el diálogo y el análisis crítico del pasado y del presente, desde la historiografía aplicada, en su caso, a la literatura.

En resumen, si se establece el análisis de la novela *El perfume. Historia de un asesino*, desde la teoría, se evidencia cómo se traza la relación de los imaginarios sociales del pasado con los tropos literarios situados en la obra. Ambas comparten el marco discursivo que deviene en la crítica posmoderna en torno a la realidad histórica de la época. De esta forma, el respaldo crítico del mensaje aflora a través de la injusticia social. En función de lo anterior, es necesario aquí recordar que la amplitud de análisis de la teoría, sin duda, le permite abarcar diversos tipos de obras y categorías literarias que circunscriben todo su cuestionamiento ideológico y discursivo procedente del mundo real.

En cuanto a su relación con lo cultural, la teoría también puede ayudarnos a simplificar la detección

de los silogismos, ya que, gracias a ellos, es posible ser más eficientes en verificar cómo se construyen y transmiten las diferencias culturales que proceden de la otredad y de los estereotipos. Atendiendo esta perspectiva, damos cuenta aquí de la construcción de nuevas lecturas en torno a las nociones contrapuestas de otredad. Sus claves aparecen visibles gracias a la propuesta de análisis que [Eduardo Barraza \(2012\)](#) efectúa de la crónica *Cautiverio feliz*, de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán. Cabe destacar, en primera instancia, que al hablar del título e incluso del subtítulo, se espera que el posible lector cuestione, a través de ambas, la premisa que respalda un “cautiverio infeliz” del conquistador. Interesante, por lo demás, es la configuración de una doble figuración representativa de tipo testimonial que acompaña al cautivo español. La que, en efecto, se aplica en torno al pueblo mapuche mediante el discurso literario que se elabora de la conquista. De ahí que esta idea se constituya en parte sustancial de la subversión del discurso semiótico que, desde la otredad, se hace manifiesta en la opresión del conquistador.

Esta narrativa, nos dice Barraza, es la del cautivo feliz, quien es el que expresa esta perspectiva y disposición retórica a medida que avanza su relato como historia vivida. Por eso mismo, la voz de Pineda y Bascuñán desplaza la semántica de sus palabras, creando y participando así, en términos de la teoría de Asensi, de un modelo de mundo que se ve reforzado en los mensajes que emplea con sus captores. Con ello, según Barraza Jara, se demuestra el traspaso semántico del concepto de enemigo hacia las nociones de compañeros y amigos. A partir de esto, agrega que se observa cómo se transforma el espacio semiótico-discursivo, que se aleja del conflicto. De esta forma, el lugar de encuentro con el otro es el dialógico entre español e indígena, donde se trasgrede la noción y actuación del conquistador, al igual que su visión global de la guerra de Arauco. Lo anterior permite, a su vez, que se materialice su nexo con la realidad, constituida por medio del mundo hispánico y se configure, más tarde, en torno a sus vivencias con los mapuches. De ahí que,

sería oportuno rastrear la voz del narrador, con la intención de constatar su transformación discursiva. Es decir, mediante la crítica como sabotaje, el lector podría alcanzar un entendimiento del silogismo, que expone el cambio de visión del mundo, bajo la perspectiva de la otredad. Esta mirada, además, provoca debates sobre aspectos poco estudiados en el entorno escolar e invita al profesorado y a los estudiantes a indagar y reflexionar de una forma más cercana sobre ciertas dinámicas que, en muchas ocasiones, están insertas de manera subrepticia en las interacciones sociales.

A continuación, revisamos la segunda categoría de obras que, como hemos dicho, han sido analizadas de forma directa por medio de la aplicación de la teoría de los modelos de mundo. Al respecto, cabe recordar su gran esfuerzo por hallar el silogismo de una obra literaria. Lo anterior, por ejemplo, nos permite constatar el eje analítico que es trazado en dos ya célebres textos que forman parte de la narrativa occidental y, desde la cual, es posible superar su notable alejamiento temporal. Hablamos de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, del autor alcalaíno Miguel de Cervantes, y el *Romancero gitano*, del escritor granadino Federico García Lorca.

Destáquese, en primer lugar, que, desde la óptica de Asensi, en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, interesa indagar de qué manera opera la figura del lector dentro de esta ficción literaria. Pues bien, Alonso Quijano es retratado como un ávido lector de novelas de caballería. Acción que le transporta hacia una época pasada y le retrae, a partir de ahí, al modelo de mundo que alberga su imaginación. Lógicamente, por ser un lector obediente, entiende y desea participar activamente de las premisas que sostienen el silogismo de las novelas de caballería, porque le apasionan y, en definitiva, le significan toda su cotidianidad. Se está, entonces, ante la figura del lector que precisa, por así decir, desde la mirada de Asensi, la presencia de un lector obediente. Esto significa que, si se interpreta, por ejemplo, que hay un lector obediente, es posible determinar el silogismo y el modelo

de mundo que, de un modo muy peculiar, construyó en su mente este icónico personaje literario. Asensi plantea que, en efecto, resulta notable todo el ocultamiento silogístico con el que Miguel de Cervantes dispuso la influencia que arrastran los libros de caballería sobre el pensamiento de Alonso Quijano. Esta relación interpretativa de la teoría apunta tanto a develar como a sacar a la luz el silogismo que, en este caso, Cervantes sitúa a lo largo del relato. Un caso similar ocurre con la figura del lector ficcional del relato corto “Bon-Bon”, de Edgar Allan Poe, pero siguiendo una dinámica muy diferente. En esta historia, podemos decir que su protagonista, Pierre Bon-Bon, como lector de la metafísica clásica y moderna, pasa a ser el medio por el cual Poe exhibe su fuerte crítica sobre el discurso y el método de estudio de la metafísica (Torres-Bravo, 2020).

Para finalizar, revisamos brevemente el análisis que, desde la crítica como sabotaje, realiza Miguel Amores Fúster (2015) acerca de “La casada fiel”, en el *Romancero gitano*, del escritor andaluz Federico García Lorca. En primer término, hay que destacar que esta reconocida obra poética ofrece un vasto y dinámico puente de análisis que, en principio al menos, pone de manifiesto su silogismo y su modelo de mundo. Es innegable que, desde su publicación, en 1928, la crítica literaria se halla abocado a retratarla como una obra poética que, en rigor, exalta y mitifica con bastante notoriedad al pueblo gitano. En tal sentido, De Villena (2011) advierte que la obra informa principalmente acerca de las pasiones más elementales y tradicionales del ser humano, como la violencia, la actividad sexual, la muerte y sus posibles conexiones con el más allá. Todas ellas, de algún modo, encuentran cabida en las descripciones que inundan sus versos. Lógicamente, lo que nos interesa aquí es la experiencia por medio de la que podemos develar la propuesta de García Lorca, puesto que no estamos totalmente de acuerdo con las interpretaciones antes mencionadas. Desde otra mirada, en esta obra lorquiana, podemos afirmar que su propósito general es trasgredir esa mitificación. Con

ello, se traza la denuncia que se abre camino por medio de profundas sutileza y detalles, que ponen un énfasis temprano en la otredad.

Retomando el análisis de Amores Fúster (2015), se observa que dicho planteamiento parte de la premisa que lleva a cabo García Lorca entre “La casada infiel” y el resto de los poemas del *Romancero*, cuyo análisis de la obra completa se ampara en la teoría de Asensi. Con esto propone que su presencia, de cierto modo, distorsiona el sentido mítico y trágico que define a los gitanos en *El Romancero*. En efecto, tal asunto se ratifica mediante la exaltación y conversión en mito, del gitano. En términos generales, la visión del autor con respecto al *Romancero* ya no sigue una única y global interpretación. Por tanto, “La casada infiel” se aleja del unívoco modelo de mundo que está marcado por el heroísmo y la mitificación de los gitanos. Puesto que, según su entender, el escritor andaluz, con este poema, desde luego, opone y sabotea el planteamiento ideológico y narratológico que envuelve al resto del poemario.

Ante lo expuesto, nos interesa señalar que, mediante la aplicación analítica de la teoría de los modelos de mundo en obras clásicas, se puede evidenciar con mayor rigor la exposición del otro, así como la resistencia y pervivencia de discursos que se materializan en la repercusión actual que, sin duda, poseen diversos temas éticos y socioculturales.

Con ello, la teoría intenta producir una nueva proposición de retorno hacia el afán de búsqueda crítica de significados, bajo los cuales se revelan ciertos discursos hegemónicos exhibidos o encubiertos que están insertos en la historia y en diversos medios y lugares del mundo. De este modo, la incorporación de su metodología de análisis es lo que más llama la atención, porque crea la posibilidad de una interpretación literaria con la que el estudiante y el docente pueden optar a la realización de una nueva lectura literaria inserta y, a la vez, consciente de la trascendencia con la que se concibe y aplica en relación con su contexto social y cultural.

Conclusiones

En este trabajo hemos revisado los ejes de la teoría de los modelos de mundo de Manuel Asensi, al igual que sus conexiones tanto con la lectura y la competencia literaria, como con la teoría dual de razonamiento y el pensamiento crítico. Al respecto, en nuestra opinión, sus postulados y metodología de análisis crítico del discurso literario es interesante, porque nos aporta una forma especial de tratar con diversos tipos de obras en el ámbito escolar y también en el contexto universitario. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, profundizamos, a modo de resumen, en los siguientes aspectos:

En primer lugar, destacamos que la crítica como sabotaje o modelos de mundo opera conectando aquellos discursos literarios con su silogismo y con su modelo de mundo, lo que favorece un análisis crítico y efectivo de la lectura literaria. En particular, desde sus postulados, según hemos explicado, se impulsa el pensamiento crítico y el razonamiento dual⁷, lo que redundará en el avance y potenciación de la competencia literaria. Por consiguiente, podemos decir que la conexión que tiene el lector con el discurso es uno de los puntos más trascendentes de la teoría, pues es lo que se precisa tener en cuenta dentro de la educación literaria.

En segundo lugar y, a propósito de lo anterior, es indispensable que el profesorado coloque especial énfasis y abra paso a la incorporación de nuevas perspectivas de análisis literario, además de la búsqueda y selección de textos. Con ello se podría adoptar una lectura literaria amplia, en relación con los discursos que trascienden lo temporal, lo espacial y geográfico, siguiendo las diversas miradas con las que se construye la realidad.

Ello, porque las actividades didácticas sobre la lectura literaria, como hemos revisado, buscan reconocer el valor de establecer una relación significativa entre la metodología de la teoría y los

análisis publicados por especialistas literarios. Para nosotros no se trata de un simple enlace, sino de diseñar y pensar las actividades didácticas cuya atención sea el discurso. Es ahí donde se encuentra el vínculo que se instituye entre los saberes disciplinarios y pedagógicos. No cabe duda de que, a ese respecto, es necesario que las estrategias docentes se vean reforzadas y enmarcadas en ambas direcciones. De este modo, el aprendizaje relativo a la lectura literaria debiese integrar en sus análisis, tanto el discurso inserto en términos literarios como sus ramificaciones discursivas de tipo interdisciplinarias, porque así se puede enfatizar el abordaje de la realidad junto con sus múltiples representaciones. A la luz de esto, optamos por la revisión de obras que ya contaban con análisis literarios previos de la teoría y con otras que no la incorporaban, siguiendo así una lógica que, a la vez, nos permitiera observar cómo se exponen tanto sus discursos ideológicos como sus imaginarios sociales referidos a la realidad histórico-cultural y social. Por lo que, como describimos, seleccionamos artículos que estaban a libre disposición en revistas académicas indizadas en diversas bases de datos. Lo expuesto coincide con lo afirmado por [Arlandis \(2007\)](#), para quien resulta mejor la selección de obras literarias completas para su análisis, pues su excesiva fragmentación aleja al lector de una comprensión global de sus temáticas. Aquí radica, entonces, lo crucial que resulta para el avance de la lectura literaria el análisis del discurso, especialmente el que se efectúa mediante el uso de nociones y cuestiones de carácter estético, filosófico, ético o ideológico, además de las dimensiones narrativas que son parte central de los relatos ([Dueñas, 2013](#)).

En última instancia, destacamos que el pensamiento crítico se ve reflejado en la figura de lector desobediente. Lo que puede llegar a comprobarse siguiendo tanto la reducción alegórica como la complicidad que, en este sentido, detenta el lector con el mensaje del texto. Esto aporta algo nuevo, porque hace que el sujeto tenga una conexión real con su motivación y capacidades, para así llegar a

⁷ Según indica, [López-Astorga \(2016\)](#), el concepto hace referencia a dos sistemas diferentes de razonamiento humano. Uno relacionado con la intuición rápida y, el otro, con el pensar de forma más consciente y lenta.

detectar el silogismo y su modelo de mundo textual expuesto u oculto en la obra literaria. Igualmente, resulta pertinente conectar al lector crítico o desobediente con el pensamiento del sistema 2, ya que se plantea en este una revisión más lenta y específica de sus lecturas.

Por estas amplias y significativas razones, creemos que la teoría de los modelos de mundo aporta una mirada más crítica y efectiva sobre situaciones cotidianas o fantásticas que devienen en los discursos literarios. En este sentido, el desafío que nos fijamos aquí tenía como propósito mostrar sus principales aspectos teóricos y metodológicos, que están, como revisamos, igualmente unidos con la competencia literaria y con sus dimensiones cognitivas e intertextuales. Resulta pertinente tener en cuenta lo que plantea Munita (2018) respecto a la doble labor docente en relación con la lectura literaria. Es decir, por un lado, como lector y, por otro, como mediador de las lecturas solicitadas a sus estudiantes, precisando con ello, toda la importancia que implica el ser un sujeto lector didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. En efecto, y en esta misma línea de acción, hay que hacer hincapié en la enorme relevancia que, hoy en día, posee la formación inicial del profesorado, la que le confiere una mirada reflexiva tanto a los aspectos disciplinarios como a sus vínculos pedagógicos. Esto, en definitiva, nos compele a integrar nuevas reflexiones sobre las posibilidades didácticas que apoyan el quehacer docente, y que, como sabemos y valoramos, redundan y se orienta en el avance de los saberes y sus aplicaciones en el estudiantado.

Reconocimientos

Este artículo se adscribe al proyecto de I+D “Espacios de conocimiento, cultura y agencia femeninas en el mundo moderno y contemporáneo (siglos XV-XX)”, PGC2018-097445-B-C21, subproyecto del Coordinado, “Género, cultura y subjetividad: más allá de las políticas del conocimiento (siglos XV-XX)”, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, España.

Referencias bibliográficas

- Amores Fúster, M. (2015). El antihéroe cínico de Lorca: *La casada infiel* o el sabotaje mítico de un romancero. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 33, 13-27. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DI-CE.2015.v33.48346.
- Arlandis, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Cultura y Literatura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros* (pp. 493-510). Onda: JMC. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2341117.pdf>
- Asensi, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad. *Lectora. Revista de Dones i Textualitat*, 13, 133-153.
- Asensi, M. (2011). *La crítica y sabotaje*. Barcelona: Anthropos, Siglo XXI.
- Asensi, M. (2013). Modelos de mundo y lectores/as desobedientes. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (coords.), *Anthropos 237: La crítica como sabotaje de Manuel Asensi* (pp. 17-30). Barcelona: Anthropos, Siglo XXI.
- Asensi, M. (2014). Violencia, mito y sabotaje en *Cóbrasele caro*, de Élmer Mendoza. *Literatura Mexicana*, 25(1), 103-122.
- Asensi, M. (2016). Teoría de los modelos de mundo y teoría de los mundos posibles. *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 0, 38-55.
- Asensi, M. (2018). ¿Qué dice la fantasía de nuestro mundo? Sobre el concepto de “Reducción alegórica”. *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y la Literatura Comparada*, 2, 310-330. DOI: <https://doi.org/10.15366/actionova2018.2>
- Barraza Jara, E. (2012). Los araucanos en la historia: el *Cautiverio feliz* de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán. Documento presentado en *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (pp. 553-544). La Coruña: España: Universidad da Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13352/CC-130_art_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Calafell Sala, N. (2014). Una introducción a la crítica como sabotaje como metodología de análisis literario. *Kamchatka, Revista de Análisis Cultural*, 4, 457-476.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*, 14(2), 5-20.
- De Villena, L. A. (2011). La sensibilidad homoerótica en el *Romancero Gitano*. *Castilla. Estudios de Literatura*, 2, 501-516.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Evans, J. St. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review Psychology*, 59, 255-278.
- Evans, J. St. B. T. y Stanovich, K. E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Ferrús Antón, B. (2013). “¿Solo a mí me estorban los libros para salvarme?”: Sor Juana Inés de la Cruz, crítica como sabotaje, feminismo e historiografía literaria. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (coords.), *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi* (pp. 99-112). Barcelona: Anthropos.
- García Landa, J. Á. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Única, J. (2019). El mal de la clepsidra. Una nota extemporánea sobre la educación literaria. *Imposibilidad. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 17, 197-218.
- Garrido Domínguez, A. (2004). El texto literario a la luz de la hermenéutica. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 13, 103-124.
- Gaspar Verdú, M. V. (2007). Metáfora, sinestesia y otras figuras retóricas en ‘El perfume. Historia de un asesino’, de P. Süskind. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 5, 273-283.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- López-Astorga, M. (2011). La falacia de la conjunción y la contextualización en el autismo. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 279-291.
- López-Astorga, M. (2012). Problemas metodológicos en las investigaciones sobre las capacidades intelectuales en el espectro autista: el caso de la perfección del condicional. *Alpha*, 34, 117-132.
- López-Astorga, M. (2013). El aprendizaje en la universidad y la teoría del proceso dual de razonamiento. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 231-246.
- López-Astorga, M. (2016). La extensión tripartita de la teoría dual de razonamiento y sus repercusiones para las investigaciones sobre el autismo. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 245-262.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322
- Maingueneau, D. (2018). Análisis del discurso, literatura y ciencia. *Arbor*, 194(790), a484. DOI: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2298/3291>.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Mendoza, A (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-190). Barcelona: SEDLL/ICE, Universitat de Barcelona, Horsori.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-34.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. DOI: [10.15645/Alabe2018.17.2](https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2).
- Reyna, V. (2004). How people make decisions that involve risk: a dual-processes approach. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 60-66.

- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, 23, 753-777.
- Saganogo, B. (2007). Realidad y ficción: literatura y sociedad. *Estudios Sociales, Nueva Época*, 1, 53-70.
- Santana Quintana, M. C. (2006). La perspectiva del pasado en una novela postmoderna. Representación de la metaficción historiográfica en *das parfum*. *Revista de Filología*, 24, 237-252.
- Stanovich, K. E. (2012). On the distinction between rationality and intelligence for understanding individual differences in reasoning. En K. Holyoak y R. Morrison (eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 343-365). Nueva York: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. y Toplak, M. E. (2012). Defining features versus incidental correlates of type 1 and type 2 processing. *Mind & Society*, 11, 3-13.
- Torres-Bravo, L. (2020). La ironía como sabotaje del discurso metafísico en "Bon-Bon" de Edgar Allan Poe. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 33, 258- 275.

